



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LARYSSA SANTOS PINTO

Lei 10.639/03: De Palmares às escolas do Rio de Janeiro

Orientador: Amílcar Araújo Pereira

Rio de Janeiro

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Amílcar Araújo Pereira

Rio de Janeiro

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a):

Professor (a) Convidado (a):

_ Professor (a) Convidado (a):

Rio de Janeiro, ____ de ____ de 2017

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são, sem dúvida, a parte mais emocionante do processo de escrita. São tantas coisas que passam pela nossa cabeça que ficamos confusos com tantas a serem ditas. É difícil expor em palavras o turbilhão de sentimento que vem à tona quando penso que, finalmente, estou concluindo esta etapa da minha vida acadêmica.

Como uma criança que dedica o primeiro pedaço de bolo aos pais, eu agradeço aos meus antes de tudo e todos que passam pela minha mente. Ao meu pai, Aroldo Silvestre, já falecido, por ter sido tão presente e contribuir diretamente na minha formação como ser humano e me aproximar do tema que escolhi para minha pesquisa. A minha mãe, Laura dos Santos, por todo amparo durante o curso. Sem os dois eu jamais seria a profissional que sou. A ajuda do olhar deles sobre o mundo me ensinou a enxergar que o universo é feito de forças coletivas e é preciso que pensemos e lutemos por todos.

Outra figura significa e muito importante nesse processo é o meu namorado, Leandro Saudino, a quem faço questão de agradecer por ter estado presente em todas as etapas deste trabalho. Agradeço e o deixo marcado neste trabalho a fim de nunca esquecer dos momentos que dedicou a me ajudar quando tive dificuldades, dos momentos em que se esforçou para ter paciência quando eu mesmo já não a tinha e pela força que me deu durante toda o processo da pesquisa, que não foi fácil, mas ele esteve a todo momento presente.

Não menos importantes são as amigas que se fazem durante o período em que passamos pela graduação, por isso agradeço à Priscila Rosa, amiga, companheira de profissão, de vida e ser humano que crê na educação, assim como eu, como libertadora e maneira eficiente de real transformação social.

Agradeço ao meu orientador Amilcar, por ter sido fonte de inspiração dentro da universidade. Sem suas aulas eu, talvez, não tivesse sido tocada por uma causa tão justa. Finalizo os agradecimentos incluindo todos que aqui não foram citados, mas foram lembrados durante o processo árduo de trabalho. Desta maneira, dedico esse trabalho a

todos que amo e espero contribuir e tocar a todos que passam pela minha vida com o meu olhar sobre educação e afeto.

Sumário

Resumo.....	06
Introdução.....	07
1.0 – Capítulo 1. 400 anos de luta.....	08
1.1 – No início, o herói.....	08
1.2 – O ouro e suas consequências.....	11
1.3 – O pós abolição.....	13
1.4 – A lei 10.639/03.....	19
2.0 – Capítulo 2. Identidade e segregação cultural.....	22
2.1 – Uma máscara chamada ciência.....	22
2.2 – Eugenia.....	27
2.3 – Miscigenados, Segregados e esquecidos.....	29
3.0 – Capítulo 3. Por dentro das escolas.....	32
3.1 – Primeiros passos.....	32
3.2 – Escola municipal.....	33
3.3 – Projeto Político Pedagógico I	37
3.4 – Escola particular.....	38
3.5 – Projeto Político Pedagógico II	42
3.6 – Duas faces da mesma moeda	43
4.0 – Considerações finais.....	45
5.0 – Referências.....	46

Resumo

Essa pesquisa propõe uma análise do cenário de ensino da história e cultura afro-brasileira em duas salas de aula de instituições de caráter público e privado, afim de verificar de que maneira a lei 10.639/03 vem sendo aplicada e desenvolvida pelos profissionais do meio e suas instituições. Dessa forma, esta monografia voltou ao século XVI para relembrar a história de luta do povo negro, de mais de 400 anos, contra a escravidão e o racismo, no Brasil. Tendo em mente esse contexto, partimos para a compreensão de uma suposta identidade brasileira formada por seus grupos étnicos integrantes. Só assim, ao cruzar essas linhas de pensamento, chegamos às salas de aula e aos possíveis reflexos do emprego da lei em alunos cidadãos que estão sendo formados em um país historicamente racista.

Palavras-chave: história; cultura; negro; brasil; identidade.

Introdução

Para compreender a aplicação da lei 10.639/03 em nossas salas de aula, que obriga a educação da história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino no Brasil, achei imprescindível na presente monografia buscar os motivos que a fizeram necessária ainda no século XXI. Entender aspectos da construção histórica, psicológica e identitária do negro africano e de seus descendentes nesse país, junto do contexto imperialista, racista e segregador que o cercavam, e as consequências desse cenário no dia a dia dos alunos hoje.

Assim, frequentei, durante três meses, duas instituições de ensino de caráter público e privado - propositalmente, pois vivendo em uma cidade de contrastes sociais tão fortes como o Rio de Janeiro achei que teria maiores resultados sobre o tema - para averiguar como vinha sendo implementada a lei. Resolvi ir a campo apenas com a bagagem do grupo de pesquisa de educação antirracista que frequentava em minha universidade. Queria ter um contato com as duas realidades o mais “crua” possível.

Durante o período citado presenciei conflitos étnicos e culturais entre os alunos, que mexiam comigo e começaram a construir em minhas anotações os caminhos que mais tarde eu tomaria em minha bibliografia. Como seria se Zumbi fosse considerado o primeiro herói nacional? E se fosse passado para esses alunos que em um momento da história do Brasil eugenistas construíram o ideal da tal raça perfeita através da exclusão do povo negro?

Nesse sentido, achei necessário, após terminar a pesquisa de campo, em um primeiro capítulo, pensar a história e luta negra até o surgimento da lei 10.639, para depois entender, em um segundo degrau, a formação de uma identidade nacional, que a tem como uma de suas integrantes. Só assim, numa terceira parte voltaria a falar das escolas, pois era necessário ter mergulhado nesses conceitos para uma melhor reflexão sobre a dificuldade de tratar do tema da lei durante a construção desses alunos cidadãos.

CAPÍTULO 1

400 ANOS DE LUTA

Imagine o quão difícil é tornar uma ideia, um querer social, de um grupo específico, em lei, no Brasil. Agora, imagine se essa ideia for uma lei que obriga escolas de todo país a ensinarem, em todos os níveis, a cultura e história afro-brasileira, e o grupo étnico específico for o de descendentes dos negros africanos, escravizados por 300 anos. Mas não basta imaginação para entender o tamanho desse desafio, é preciso saber, como explicamos nesse projeto, de que mesmo depois do fim da escravidão, a população negra brasileira continuou a lutar contra sua segregação e, desejada, por vezes, extinção. A lei 10.639/03, que completa 15 anos, em 2018, é uma das maiores vitórias negras, nesse país, em 400 anos de luta.

No início, o herói

Dizem que o povo brasileiro gosta de criar heróis para suprir sua falta de identidade, projetando-os e, conseqüentemente, substituindo-a por eles. Lá por Minas Gerais, afirmam que o único e último foi Tiradentes. Um homem branco, herói de insurgentes, o maior de todos, assim como o Cristo, da religião que catequizou negros e índios por aqui. Por de trás das cortinas da história colonizadora, que é contada nos livros estudantis, sabe-se, o primeiro herói nacional, estava em Palmares, na Serra da Barriga, Alagoas.

Pedro Paulo Funari e Aline Vieira de Carvalho, em “Palmares, ontem e hoje” (2005), contam como em meio as primeiras tentativas de destruição do maior quilombo da história surgiu Zumbi.

”Com a expulsão dos holandeses em 1654, os portugueses começaram a atacar o quilombo, em expedições modestas e infrutíferas. Em 1667, os quilombolas começaram a atacar fazendas para conseguir armas, libertar escravos e vingar-se de senhores e feitores. Em 1670, o governador de Pernambuco denunciou os colonos que passavam armas de fogo para os habitantes de Palmares, em desrespeito a Deus e às leis. Os ataques a Palmares continuaram e, em 1675, na campanha de Manoel Lopes, Zumbi se destacava como líder dos rebeldes, mas o governante era seu tio Ganga-Zumba. Em 1677, segundo documentos, Palmares compreendia mais de 60 léguas e dez aldeias. Em 1678, Fernão Carrilho capturou os dois filhos de Ganga-Zumba. Em Recife, embaixadores do

quilombo e as autoridades estaduais subscreveram um tratado de paz. Zumbi não confiava nas autoridades; revoltou-se, matou seu tio e proclamou-se rei de Palmares. ” (FUNARI e VIEIRA DE CARVALHO, 2005, pg. 12)

Francisco, como foi batizado por missionários, “nasceu” para sua trajetória heroica, coincidentemente ou não, cerca de um século e meio depois dos primeiros navios negreiros desembarcarem no Brasil. Zumbi tornou-se uma imagem sagrada de adoração e força para aqueles que, em apenas uma geração, já haviam sofrido o bastante. Elaine Cristina Ferreira Duarte, mestre em História pela Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ), em um breve artigo chamado “Tráfico de escravos”, no site do arquivo nacional, explica e data a vinda forçada dos negros para o Brasil, além do consequente aumento do tráfico negroiro nos cinquenta anos iniciais de colonização.

“Os primeiros escravos negros chegaram ao Brasil com a expedição de Martim Afonso de Souza em 1530, vindos da Guiné. A partir da década de 1550, o comércio negroiro intensificou-se, sendo oficializado em 1568 pelo governador-geral Salvador Correa de Sá. Ocorreu que a expansão da cultura canavieira gerou uma crescente necessidade de mão-de-obra, a qual os portugueses tentaram solucionar, em um primeiro momento, apelando para a escravização da população indígena que aqui encontraram. A grande hostilidade e resistência dos indígenas aos portugueses e ao trabalho forçado levaram a substituição do escravo indígena pelo escravo africano. Este, além de solucionar a questão da mão-de-obra, representou o início de uma atividade altamente rentável para os comerciantes portugueses e para a Coroa. Ao longo desse período, Portugal desfrutou amplamente do domínio que havia consolidado em diversas regiões da Costa africana (Guiné, Costa do Marfim, Angola, Moçambique, arquipélago de Cabo Verde e Congo), de onde vieram a grande maioria dos escravos trazidos para América portuguesa. ”(DUARTE, pg.1)

Compreendida a estrutura do sistema colonizador escravista e de suas consequências em uma sociedade brasileira, se assim podemos chama-la, que começava a caminhar, temos, então, às vésperas do início do século XVIII, Zumbi mais forte do que nunca. O que para “seu povo”, e aqui cabem as aspas, pois os portugueses misturavam muitos dos grupos étnicos africanos quando os traziam para o Brasil, mesmo que fossem inimigos, era um suspiro não só de vida, mas também da opressão cultural que sofria. O historiador e sociólogo piauiense Clóvis Moura, em “Dicionário da Escravidão Negra no Brasil” (2005), quando fala da arte praticada nos quilombos ressalta a pluralidade mesmo dentro de um pequeno espectro registrado.

“O artesanato era largamente praticado. Objetos de adorno, tecelagem, potes de barro, cachimbos, objetos de metal como facas e lanças, eram produzidos pelos negros, e não apenas em Palmares, mas também em outros quilombos grandes. [...] Todavia, pouco se pesquisou sobre outros tipos de arte, como arquitetura, escultura, desenho e demais manifestações de artes plásticas. ” (MOURA, 2005, pg. 52)

A complexidade na formação social e cultural do Brasil é inimaginável. Por isso, como veremos no capítulo dois, a dificuldade em se alcançar uma identidade. Vejam, como exemplificou Moura, que mesmo dentro de um grupo político organizado como um quilombo a diversidade de nichos culturais e históricos existia e era enorme.

Durante o período em que assumiu o quilombo, Zumbi viu o império português se lançar com uma maior violência contra Palmares. Durante os 17 anos em que ficou à frente do conglomerado de aldeias, o símbolo da, ainda prematura, revolta negra, guerreou até onde pôde. Funari e Carvalho, em “Palmares, ontem e hoje” (2005), nos contam melhor sobre sua derrocada.

“Os ataques portugueses intensificaram-se nos anos seguintes, sem sucesso, até que o paulista Domingos Jorge Velho ofereceu-se para conquistar os índios de Pernambuco, em 1685, o que abria as portas para sua atuação, também, no combate aos escravos fugidos e agrupados em Palmares. Os colonos ainda insistiram em contar com as forças locais, sem êxito, e começaram a perseguir mais intensamente aqueles que colaborassem com os fugitivos. Dois anos depois, Jorge Velho e o governador de Pernambuco chegaram a acordo para a destruição de Palmares. Em 1694, o paulista, à frente de sua tropa de índios e mamelucos, conseguiu, em fevereiro, destruir o quilombo; no ano seguinte, Zumbi foi encontrado, morto e exposto em praça pública. Palmares deixava de existir, mas sua imagem não seria mais esquecida, rememorada a cada novo momento, por diferentes grupos sociais e de diferentes modos [...]”(FUNARI e VIEIRA DE CARVALHO, 2005, pg.13)

O mito Palmares estava construído e seus espelhos em revolta e no querer de justiça seriam recorrentes a partir de então. Mas uma mudança de rota econômica dos colonizadores abafaria e atrasaria o período das grandes insurgências.

O ouro e suas consequências

O século XVIII não iria apresentar as mesmas características que propiciaram a Palmares estruturação e desenvolvimento tão rápidos, aos outros quilombos e revoltosos. No século anterior, o ¹sistema de exploração colonial português era basicamente agrícola, ainda se formava, e deixou brechas, além de subestimar a força do povo africano que para cá trazia. A partir de 1700 mudanças estratégicas iriam ser feitas por Portugal. A era dos metais preciosos havia chegado e as “Minas de ouro”, como eram chamadas em 1709, e onze anos mais tarde, as “Minas Gerais”, iriam receber milhões de negros africanos.

Com a nova ordem posta, o fluxo de escravos trazidos da África se multiplica significativamente. De acordo com a reportagem¹ do site da BBC Brasil, baseada em um estudo feito por historiadores da Universidade de Emory, em Atlanta, nos Estados Unidos, e de Hull, na Inglaterra, o século XVIII fez Brasil e Portugal superarem os ingleses no número de navios negreiros em curso pelos mares. Ainda segundo a matéria, foi nesse período que o tráfico estabeleceu metas que o fariam chegar a 1867 com cerca de 5,5 milhões de escravos trazidos do continente africano

Eduardo França Paiva, professor de história da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na entrevista “Minas Gerais concentrava a maior população de negros no século XVIII” (2010), ao site “A Cor da Cultura”, esclarece que a mudança foi tão grande com a descoberta do ouro que muitos negros, já com experiência em minas africanas, negociavam a alforria com seus donos em troca do mesmo.

“A maior parte dos escravos africanos que entra nessa região de mineração, são escravos provenientes de regiões mineradoras muito antigas do continente africano. Conheciam técnicas e técnicas específicas, inclusive formas que foram muito utilizadas aqui. (...) (Pagavam sua alforria) com parcelas ou semestrais ou anuais, muitas vezes pagas em ouro em pó (...) Ao final do século XVIII, nós temos essa composição da população dessa área de mineração que, insisto, era a maior

¹ Reportagem feita pela BBC Brasil, em 09/04/2007, por Pablo Uchoa, “Brasil dominou tráfico de escravos no Brasil”:

http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/04/070405_escravos_database_pu.shtml ;

Acessado em: 14/10/2017

população de escravos, de libertos e de nascidos livres não brancos. No Brasil, e provavelmente em áreas reportadas assim, do mundo inteiro, nesse momento. ” (PAIVA, 2010)

Em 1763, O Rio de Janeiro vira a nova capital do império brasileiro, substituindo Salvador. A famosa Estrada Real, aberta no início do século, viveria sua fase áurea e arrastaria a cidade carioca consigo. Enquanto o Sudeste se expande, o nordeste brasileiro, berço da economia da cana de açúcar, fica para trás e explode em tensão. A Conjuração Baiana, na virada para o século XIX, mesmo sendo uma revolução social iniciada pela elite, abre as portas. Os precedentes haviam sido criados e não custou muito para as insurgências negras reaparecerem.

O Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) no “Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil”² destaca as revoltas do Negro Cosme, no vale do Itapecuru, Maranhão; a do Quilombo do Catucá, em Malunguinho, Recife / Pernambuco; e mais quatro conflitos na Bahia: Engenho Santana, em Ilhéus; Bairro de Itapoan, Ladeira da Praça e Campo da Pólvora, em Salvador. Todos esses na primeira metade do século XIX.

Era hora de mudança. Mas não se podia esperar muito dos portugueses, só sabiam explorar de forma desordenada. O início da abertura, se assim podemos chamar, que culminaria na abolição da escravidão, em 1888, com a Lei Euzébio de Queiroz, em 1850, veio por conta de um fator externo. A Inglaterra, após ter passado quase dois séculos apoiando Portugal e Espanha financeiramente, alcançou o posto de líder global através dos empréstimos bancários feitos aos países ibéricos. O montante recolhido foi empregado nas manufaturas inglesas a fim de transformar a maneira de se produzir no mundo. A pequena ilha decidiu, assim, pôr fim ao ciclo escravista, e, consequentemente, ao tráfico negreiro. Ricardo Tadeu Caires Silva, mestre em história e professor da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), no artigo “O fim do tráfico atlântico e a política de alforrias no Brasil” (2008) contextualiza esse cenário:

2

² Laboratório de História Oral e Imagem, link: <http://www.labhoi.uff.br/memoriadotrafico> , Acessado em 14/10/2017

“Na verdade, faltava aos ingleses maiores poderes para intervir diretamente no litoral brasileiro, de onde os barcos negreiros, travestidos com bandeiras de outras nacionalidades, zarpavam livremente rumo à África para depois retornarem carregados de escravos a bordo. As autoridades britânicas e principalmente os oficiais da marinha tinham plena consciência disso e constantemente se queixavam que só uma intervenção mais direta no litoral brasileiro seria capaz de pôr fim ao tráfico. O Parlamento britânico só acedeu a esta estratégia em agosto de 1845, ao aprovar o Bill Aberdeen. Como se sabe, por esse decreto unilateral, o governo inglês concedia a seus próprios navios o direito de capturar os navios brasileiros que tomassem parte no tráfico africano de escravos, mesmo que isso ocorresse em águas brasileiras. (...) Foi diante desse clima de “tensão internacional e de comoção interna” que as autoridades brasileiras apressaram-se em tomar medidas capazes de pôr fim ao tráfico e ao mesmo tempo garantir a soberania do país ante os constantes desagrvos da marinha britânica. Após duas décadas de vistas grossas e de tácita solidariedade aos traficantes de escravos e como um mercado relativamente abastecido, o governo brasileiro finalmente resolveu agir. A aprovação da lei Eusébio de Queiroz, em 1850, finalmente viria a encerrar um comércio que durou mais de três séculos.” (SILVA, 2008, pgs. 8 e 9)

Na onda abolicionista vieram outras leis importantes como: lei do ventre livre, 1871, onde filhos de escravas nascidos após a promulgação da lei ganhariam liberdade aos 21 anos; e a lei dos sexagenários, 1885, que dava liberdade para os escravos com mais de 65 anos. Finalmente, em 1888, a promulgação da lei Áurea aboliu a escravidão no Brasil. O que nos primeiros anos após o ato não significou muita coisa, além de um amparo legal pouco respeitado.

O pós abolição

O negro cidadão mesmo que ainda sob olhares preconceituosos, potencializa sua força através da promulgação da lei que deu, oficialmente, seu direito à liberdade. O povo negro do século XX tinha então mais um instrumento de luta para reivindicar a validação de seus direitos, sua emancipação.

Levando em consideração que vivemos em um país onde a lei é historicamente oral, onde mais se valem dos “acordos” boca a boca do que nossa legislação, diferente dos Estados Unidos, por exemplo, onde a constituição federalista é uma espécie de bíblia, os escravos recém alforriados sofreriam do preconceito da elite da nova república mesmo com suas certidões de liberdade em mãos. O professor de história da Universidade Federal de Sergipe (UFS) Petrônio Domingues, na entrevista “A caminhada do movimento negro no Brasil”

(2015), ao site Nexa Jornal, fala sobre esse momento e projeta as consequências baseadas na corrente utilizada pela “ex-nobreza” imperial, chamada de democracia racial, onde o racismo não existiria. O método era uma salvaguarda de exposição social em um momento de abertura causado pela abolição.

“Havia o reconhecimento do preconceito, mas não do racismo. Trata-se de um discurso extremamente eficaz, que foi propagado por mais de século indo além da elite brasileira (...) A consequência disso é que essa ideologia serviu como entrave para os negros adquirirem consciência racial e lutarem contra as desigualdades no Brasil.” (DOMINGUES, 2015)

Se o reconhecimento do racismo no Brasil só veio cem anos depois da abolição, os instrumentos democráticos de direito vieram junto dela, o negro que antes guerreava e roubava suprimentos para os quilombos não podia mais fazer isso, pois seria preso legalmente e não somente recapturados e devolvidos a seus donos para que os mesmos tomassem suas providências. Então, as armas contra a opressão racial e cultural passariam a serem dadas por essa sociedade que os abrigou. Uma delas ganha força e visibilidade no final do século XIX e se solidifica durante o século XX, a imprensa, que mais tarde veio a ser chamada de imprensa negra, por sua característica de denunciar as mazelas da população negra.

Em São Paulo, que já era uma grande metrópole no início do século XX, as redações se multiplicavam. Numa delas, começou a ser feito em 06/01/1924 o jornal Clarim D'alvorada, que como dizia seu slogan era: “Uma necessidade que se impõe”. O Clarim foi um dos pioneiros do que mais tarde viria a ser chamado de “Imprensa Negra”. O jornal após ser rodado era em sua maioria distribuído nos tradicionais bailes negros da capital paulistana. Abaixo um exemplo do tom combativo do periódico.

“Hoje, 13 de maio! Data que em sendo triste, canta, em sendo alegre chora. Data em que foram despedaçados os grilhões de ferro que nos escravizavam, em que cessaram de estalar os chicotes infames, em que os olhos lacrimejantes de nossas mães, brilharam n'um lampejo de esperança, data em que afinal estavam terminadas as bases para o progresso do Brasil!”, (BOOKER, O Clarim D'alvorada, 13 de maio de 1926, p. 3.)

Além de aguerrido na informação, o Clarim D'alvorada se mostrava também preocupado com a necessidade de um nível intelectual maior de seus leitores. Não por uma questão de valorização institucional, mas, sim, por entender a importância de seus desdobramentos.

“A instrução é a cultura do nosso espirito quando intelectual e material quando procuramos aprender uma disciplina que nos auxilie, materialmente como sejam as varias profissões. (...) Também o adulto vae a escola. A escola é o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as sciencias, artes, musica, etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos pelos nossos irmãos. (...). Oh Paes! Mandaes vossos filhos ao templo da instrucção intellectual – a escola – não os deixeis analphabetos como dantes! Hoje temos tudo, aproveitae as horas nocturnas si os trabalhos vos impedem. Ides a escola! Aproveitae o precioso tempo para engrandecer a nossa raça e o nosso querido Brasil!”, (O Clarim, 03 de fevereiro de 1924, p. 2.)

As primeiras décadas do século XX foram de grandes conquistas e avanços para a população negra, no Brasil, a respeito de valorização cultural e de busca por uma identidade. Os bailes, os jornais, os direitos legais e os movimentos políticos, pouco a pouco, formaram organizações de grande poder social. Uma das maiores foi a Frente Negra Brasileira (FNB). O historiador e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Amílcar Pereira, no artigo ““Por uma autêntica democracia racial! ”: Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história.” (2012), conta que o grupo chegou a virar um partido político por tamanha representação que alcançou.

“A Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo em 1931 e com ramificações em vários estados brasileiros (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), foi a maior organização do movimento negro na primeira metade do século XX no Brasil, e chegou a servir de referência para a luta contra o racismo e por melhores condições de vida para os negros em outros países, como se verá adiante. Em 1933 a FNB criou seu próprio jornal, A voz da raça, e em 1936 tornou-se um partido político, que acabou fechado com todos os outros partidos durante o golpe do Estado Novo, em 1937.”, (PEREIRA, 2012, pgs. 119 e 120.)

Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, deveria ter convocado eleições diretas em 1937, contudo, baseando-se em uma suposta “iminente ameaça comunista no país”, alegou que a manutenção da presidência em suas mãos traria estabilidade e segurança. A FNB que apoiava o “Pai dos Pobres”, como era conhecido Vargas, pois já tinha contado com sua ajuda em alguns episódios contra o preconceito e o via como uma esperança para a

execução de suas metas, ironicamente, perdia força e representatividade social por suas mãos.

O doutor em pensamento ético-político pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) César Mangolin de Barros, no artigo “O movimento negro ao longo do século XX: Notas históricas e alguns desafios atuais” (2003), ratifica o amplo controle ideológico de Vargas sobre os diferentes nichos sociais.

"Durante a ditadura de Vargas, o Estado Novo (1937/45), os partidos políticos, sindicatos, associações com os mais variados fins foram cassados ou ficaram sob vigilância constante do aparato de repressão do Estado. Assim também as organizações dos negros, que ficaram reduzidas a associações culturais, recreativas, desportivas e dançantes." (MANGOLIN DE BARROS, 2003, pg 16)

Em meio à confusão política interna no Brasil, explode a Segunda Guerra Mundial. O que deve ser ressaltado é que o conflito eleva os Estados Unidos e seu poder cultural para o posto de maior referência do mundo, de forma definitiva, pois, os norte-americanos apesar dos pesares, financiaram a guerra e saíram dela vitoriosos e mais ricos.

Para os negros brasileiros a mudança foi uma via de mão dupla. A força do espelho norte-americano, devido às interferências políticas militares no Brasil, durante a guerra, estreitaram os laços entre os países e a população brasileira passou a consumir o que era vindo da parte norte da América, como a influência do movimento pelos direitos civis dos negros. Contudo, foi com a mesma interferência e ajuda dos norte-americanos que a ditadura militar tomou o poder do Brasil, em 1964.

Uma matéria realizada pela revista Raça Brasil, em seu site, produzida pelo jornalista Daniel Kany, intitulada de “O negro na ditadura militar” (2016), dá conta do cenário vivido pelo negro brasileiro nas mãos dos militares.

“O Movimento Negro não escapou da perseguição da ditadura, por conta das suas manifestações de cunho racial. Os militares conseguiram distorcer o mito da democracia racial a seu favor e tacharam os militantes de impatrióticos, racistas e imitadores dos ativistas norte-americanos (que lutavam pelos direitos civis).” (KANY, 2016)

Ainda na mesma reportagem (2016), o diretor e editor da Afropress, Dojival Vieira, salienta que a esquerda brasileira na luta contra a ditadura sobrepõe o embate de classes à questão racial.

“A esquerda brasileira, neste período, não considerou a questão de raça um elemento central em sua resistência, em sua ideia de construção de um país democrático. A luta de classes sempre foi o eixo central. Hoje, muitos historiadores dizem que o racismo, a herança dos quase 400 anos de escravidão vai se resolver no contexto das transformações sociais necessárias. Isso é um engano que a esquerda brasileira precisa resolver. É preciso compreender que apesar da questão de classe ser a frente para a luta anticapitalista, a questão racial não pode ocupar uma posição lateral, não pode ficar à margem. O Brasil foi o último a abolir a escravidão, foi o país que mais sequestrou negros da África, é o país onde a abolição não representou a inclusão da população negra” (VIEIRA, 2016)

Os 21 anos de ditadura militar no Brasil não foram uma novidade para o negro que aqui, desde o século XVI, vivia em opressão e sendo perseguido. Contudo, nas quase três décadas de abusos de direitos humanos os negros brasileiros tiveram como uma de suas principais inspirações a atmosfera negra norte americana, amplamente midiática, como: O movimento Black Power, Os Panteras Negras e o líder Martin Luther King, entre outros. O que fez com que sua luta ganhasse mais força ainda por conta da opção tomada de utilizar a cultura como um megafone político. Além disso, não podemos esquecer que junto dos militares havia uma elite branca, descendente dos nobres que praticavam a “Democracia Racial”, no pós abolição, que não deixaria impune um negro que cantasse, por exemplo, suas dores. É o que relata o autor do livro “Orfeu e o Poder: O movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo, 1945-1988” (2001), Michael George Hanchard.

“Durante as décadas de 1970 e 1980, os afro-brasileiros que impregnaram suas atividades expressivas de um protesto e uma condenação explícita da situação dos negros na sociedade brasileira foram frequentemente censurados, em termos formais ou informais, por elites que viam tais acusações como uma afronta ao caráter nacional. ” (HANCHARD,2001, pg.7)

Fortes e unidos os negros caminhavam sobre suas conquistas. Assim, em sete de julho de 1978, é fundado, em São Paulo, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), que um ano mais tarde viraria apenas o Movimento Negro Unificado

(MNU). O historiador e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Amílcar Pereira, no artigo ““Por uma autêntica democracia racial!”: Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história.” (2012), conta detalhes dos momentos que precederam a fundação do movimento.

“Nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em protesto contra a morte de um operário negro em uma delegacia de São Paulo e contra a expulsão de quatro atletas negros de um clube paulista. Esse ato público, que contou com a participação de lideranças negras de outros estados brasileiros, além de ser um ato de protesto, tinha o objetivo de criar as bases para a construção de uma organização que unificasse toda a luta contra o racismo no Brasil. ” (PEREIRA, 2012, pg.111)

A partir da década de 80, mudanças na estrutura política do Brasil trazem à tona o tema da “abertura”. Já não se suportava mais o modelo vigente e através das mãos do ainda governo militar, pelo presidente João Figueiredo, deu-se início ao movimento político que culminaria no fim da ditadura, na constituição de 1988 e nas eleições diretas de 1989. É o que evidencia o artigo de Rafael Petry Trapp e Mozart Linhares da Silva, “Movimento negro no Brasil contemporâneo: Estratégias Identitárias e Ação Política” (2011), na Revista Jovem Pesquisador.

“Sob a influência, portanto, desses movimentos internacionais, a luta antirracista, capitaneada pelo Movimento Negro Unificado e por outras organizações negras, potencializar-se-á no decorrer dos anos 80, na esteira das profundas transformações advindas com o restabelecimento da democracia no Brasil. Constituiu-se simbolismo importante para o Movimento Negro que o ano da aprovação da nova constituição democrática, 1988, coincidissem com o centenário da abolição da escravatura. O Movimento Negro aproveitou-se dessa data para denunciar as mazelas vividas pela população negra no Brasil e reforçar os direitos de cidadania e de igualdade legal para os afrodescendentes, para além de qualquer comemoração da Abolição, que, por sinal, foi denunciada como “farsa”. ” (TRAPP E LINHARES DA SILVA, 2011, pg.93)

Um ano mais tarde, em 5 de janeiro de 1989, é promulgada a lei 7.716 que distingue os crimes derivados de raça ou cor, ou seja, aqui o racismo, 100 anos depois da abolição da escravidão, vira crime. 10 anos mais tarde, era apresentado na Câmara dos Deputados o projeto de lei 259/1999, que obrigava escolas de todos os níveis de ensino a lecionarem história e cultura afro-brasileira. O projeto foi sancionado em 2003, pelo então presidente

Luiz Inácio Lula da Silva, através da lei 10.639/03. Vitórias importantes que trouxeram os temas em questão para o dia a dia da sociedade brasileira.

A lei 10.639/03

Falar da lei 10.639/03 é ir e voltar no tempo, visto que ela é a alteração da lei 9.394/96, que constitui diretrizes e bases da educação nacional e, também, pois, em 2008, ela foi substituída pela lei 11.645/08, que incluiu a educação indígena, na obrigatoriedade que antes era apenas para o ensino da cultura e história afro-brasileira.

Mas, como para o povo negro entraves políticos e ideológicos, no Brasil, são uma regra, foram necessários quatro anos para que o projeto de lei dos deputados Ester Pillar Grossi e Bem-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), alcançasse êxito. Vale ressaltar que tanto Ester quanto Bem-Hur já eram envolvidos com a causa educacional e negra, respectivamente.

Outra figura importante para a concretização da lei, em 2004, é a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que foi responsável pelo parecer que aprovou as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, propostas pela mesma, após esta ser sancionada. Como conta a pedagoga Maria Zenaide de Castro em sua monografia, “A formação continuada de professores na escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação (EAPE) referente a lei 10.639”, (2011).

“Foi relatora do parecer sobre a lei 10.639/04, feita a partir de ampla consulta (questionário) a diversas pessoas e grupos do movimento social negro, conselhos estaduais e municipais de educação, professores que desenvolvem trabalhos sobre a temática das relações étnicorracial [...] O voto da professora em nome da comissão foi aprovado por unanimidade, no Conselho Pleno do CNE [...]” (ZENAIDE DE CASTRO, 2011, pg 24)

Em um trecho do parecer (2004) Gonçalves e Silva afirma a importância de pedagogias de combate ao racismo, no Brasil, e que estas também ofereçam conhecimento e segurança para que afro descendentes tenham orgulho de suas raízes.

“Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.”,(GONÇALVES E SILVA, 2004, pg 10)

Uma das maiores vitórias negras, nesse país, em 400 anos de luta, a lei 10.639/03, completa 15 anos, em 2018. Se, no dia a dia escolar ainda está esquecida, como veremos no Capítulo 3 dessa pesquisa, para o mestre em história pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Diego Deziderio, no artigo “O dever de memória e a lei 10.639: notas sobre a introdução da história África e da cultura afro-brasileiras no currículo escolar” (2015), houve um impacto importante da lei nos livros didáticos de história e na produção discursiva das identidades que formam o Brasil.

“A introdução da Lei 10.639 tem gerado grandes impactos no currículo nacional, inclusive na produção de livros didáticos de História do Brasil. A história, como objeto de ensino, constitui-se como espaço privilegiado, que traz à tona as configurações hegemônicas das lutas memoriais em disputa nos currículos escolares. A história escolar, ao se articular com as disputas que giram em torno das memórias, interfere na produção discursiva das identidades. Ao mesmo tempo, pensar o impacto que o caráter de obrigatoriedade da lei provocou no currículo de História e o objetivo desse trabalho.”.(DEZIDERIO, 2015, pg.8)

CAPÍTULO 2

IDENTIDADE E SEGREGAÇÃO CULTURAL

"O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.", (STUART HALL, 1997, pg26)

Se identidades são formadas culturalmente, como afirma Hall, nós, brasileiros, temos, então, um dogma central: Como construir uma identidade brasileira, se não há e, nunca houve, igualdade na valorização das culturas que a constituem? Existe miscigenação sem o equilíbrio e o respeito entre os atores integrantes? E qual a importância desse equilíbrio para um ensino cultural de qualidade nas escolas brasileiras, que aborde índios, brancos e negros?

Uma máscara chamada ciência

Já vimos, no primeiro capítulo, que os movimentos pelo reconhecimento da cultura negra, no Brasil, datam de mais de 400 anos. Quatro séculos de empenho que culminaram na Lei 10.639/03, que torna obrigatório que as escolas tenham em seus currículos o ensino de cultura e história afro brasileira em todos os níveis. Mas, como veremos no decorrer dessa pesquisa, ter a lei como aliada não mudou muita coisa, pois nossa construção como nação é cruel e preconceituosa em essência, poderíamos dizer também, “em ciência”. Baseando se em linhas antropológicas, sociológicas e históricas, da construção da identidade nacional teremos nesse capítulo uma reflexão sobre como uma cultura pode ser velada ou predada por outras e as consequências desse processo em futuras gerações.

Futuro que já nasce num berço de atrocidades que ferem, há séculos, diversos níveis culturais, como a homogeneização da cultura e história afro brasileira através do rótulo da escravidão. Exemplo de um descompasso que busca moldar a história sob uma ótica específica, um olhar pobre e centralizador. É o que ressalta o historiador Caio Prado Junior, em “Formação do Brasil Contemporâneo” (1942).

"Das três raças que entraram na constituição do Brasil, duas pelo menos, os indígenas e africanos, trazem à baila problemas étnicos muito complexos. Se para os brancos ainda há uma certa homogeneidade, que no terreno puramente histórico pode ser dada como completa, o mesmo não ocorre com os demais. Os povos que os colonizadores aqui encontraram, e mais ainda os que foram buscar na África, apresentam entre si tamanha diversidade que exigem discriminação. Debalde se quererá simplificar o problema, e como tem sido feito, no caso dos negros em particular, esquecer aquela diversidade sob pretexto que a escravidão foi um molde comum que os identificou. A distinção apontada se impõe, e se manifesta em reações muito diferentes para cada um dos vários povos africanos ou indígenas que entraram na constituição da população brasileira; diferença de reações perante o processo histórico da colonização que não pode ser ignorada." (JUNIOR, 1942, pg.76)

Contudo, pensar no atropelo dos minuciosos nichos culturais de cada subgrupo integrante dos povos negros e indígenas é, sem hipocrisia, impossível para essa pesquisa. E a resposta do motivo dessa confissão não está no desleixo e, sim, no tamanho do estrago já provocado pela opressão cultural de forma massificada. O rótulo “geral”, citado por Prado Junior, não só segrega como ajuda a podar a cultura negra num todo há tempos. Diz o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, em “Sobrados e Mucambos”, (2004).

"Entre as posturas da Câmara Municipal da Cidade de Recife - cidade insistentemente referida neste capítulo por ter sido, na época aqui considerada, mais característica que qualquer outra capital brasileira, exceção feita da Metrópole (sob alguns aspectos, atípica), do processo de reeuropeização, ou europeização, da paisagem, da vida e da cultura brasileiras - são particularmente significativas as que atingem aqueles pretos cujos costumes mais cruamente africanos [...] Assim, ficava proibido, na Cidade do Recife, a partir de 10 de dezembro de 1831, fazer alguém "vozerias, alaridos e gritos pelas ruas", restrição que atingia em cheio os africanos e as suas expansões de caráter religioso ou simplesmente recreativo. Ficava, também, proibido que os pretos carregadores andassem pelas ruas cantando, "desde o recolher até o nascer do sol". Restrição severa, dado hábito dos africanos de adoçarem o trabalho com o canto." (FREYRE, 2004, pgs. 386 e 387)

O fato narrado por Freyre ocorreu 57 anos antes da abolição da escravatura. Mesmo próximo ao fim do período, manifestações culturais ainda eram oprimidas através de medidas oficiais. Lembrando que o processo de extinção da escravidão no Brasil se deu de forma gradual a partir de 1850. O império não queria contrariar de uma só vez seus súditos.

O que corrobora a posição de muitos especialistas, como vamos ver, de que o marco histórico não passou nem perto de ser um divisor de águas na forma como era vista a cultura afro brasileira pela elite branca.

Para entender melhor as consequências do não rompimento dos grilhões do preconceito racial e cultural pela abolição da escravatura, temos que conhecer primeiro correntes de pensamento muito estudadas por sociólogos, antropólogos e historiadores, como o Darwinismo Social, o Positivismo e a Eugenia. Vertentes essas nascidas nos grandes centros do “desenvolvimento”, como Europa Ocidental e Estados Unidos da América, no final do século XIX.

No Darwinismo, o método de análise transporta a teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin, para o estudo das sociedades. Assim, quanto mais forte e adaptável, mais dominante será aquele povo e consequentemente sua cultura em geral. No Brasil, essa "escada cultural evolutiva" não seria diferente. Lilia Moritz Schwarcz, em “O Espetáculo das Raças” (1993), aborda o assunto quando comenta as correntes científicas e suas influências sobre o pensamento da elite nacional.

"No caso Brasileiro, a "Ciência" que chega ao país em finais do século não é tanto uma ciência do tipo experimental, ou a sociologia de Durkheim ou de Weber. O que se consome aqui são modelos evolucionistas e social darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação. [...]. As elites brasileiras não passariam incólumes aos ditames que vinham do estrangeiro." (SCHWARCZ, 1993, pg. 30)

A corrente positivista que, no Brasil, foi parar na bandeira nacional com o lema: "Ordem e Progresso", apenas mais um sinal da força que as vertentes científicas encontraram nas elites, como citou Schwarcz, prega a lei dos três estados da evolução humana: O estado teológico, em que a humanidade vê o mundo e se organiza a partir dos mitos e das crenças religiosas; o estado metafísico, baseado na descrença em um Deus todo-poderoso, mas também em conhecimentos sem fundamentação científica; e o estado positivo, marcado pelo triunfo da ciência, que seria capaz de compreender toda e qualquer manifestação natural e humana. Resumindo, índios e negros, que já haviam sofrido o bastante com a colonização portuguesa, foram rotulados e classificados, novamente, as vésperas do século XX.

A cientista política Vera Malagutti explica, no artigo "O Positivismo como cultura" (2016), as consequências da teoria na transição da abolição para a república e também no desenrolar da construção de uma identidade nacional.

"É esse positivismo que vai ocupar um espaço central na conjuntura da República brasileira. Nas nossas margens esse discurso médico impôs uma densa patologização dos africanos e dos afro-brasileiros bem como dos povos originários. Este discurso gestado no século XVIII ganha espaço no XIX, permitindo que na virada para o XX o ex-escravo brasileiro fosse transformado de objeto de trabalho em objeto da ciência. O positivismo coroa então o abolicionismo mais adiado, intermediado por um intenso processo de branqueamento da população capitaneado pelo Império brasileiro." (MALAGUTTI, 2016, pg 6)

Mas por qual motivo tornar a cultura afro brasileira, já destroçada pela escravidão, e a figura do negro, no Brasil, uma patologia, um mal que poderia atrasar o avanço nacional na chamada Era Moderna? Se formos buscar explicações para o acolhimento do positivismo na época pré-abolição acharemos exemplos conflitantes com os discursos pregados pela elite colonizadora e também alguns esclarecedores da construção da identidade brasileira. De acordo com Freyre, em "Casa Grande e Senzala" (1966), de atrasados, como eram tratados, os negros não tinham nada.

"O abade Étienne revela-nos sobre o movimento Malê da Bahia em 1835 aspectos que quase identificam essa suposta revolta de escravos com um desabafo ou erupção de cultura adiantada, oprimida por outra menos nobre. [...] (A revolta) Merece lugar entre as revoluções libertárias, de sentido religioso, social ou cultural. O relatório do chefe de polícia da província da Bahia, por ocasião da revolta, o Dr. Francisco Golçalves Martins, salienta o fato de quase todos os revoltosos saberem ler e escrever em caracteres desconhecidos. Caracteres "que se assemelham ao árabe" [...] "Não se pode negar que havia um fim político nesses levantes; pois não cometiam roubos, nem matavam seus senhores ocultamente", (Diz o oficial). É que nas senzalas da Bahia de 1835 havia talvez maior número de gente sabendo ler e escrever do que no alto das casas-grandes." (FREYRE, 1966, pg.)

Voltando um pouco mais, ainda no tempo em que a escravidão se consolidava, o historiador Caio Prado Junior em "Formação do Brasil Contemporâneo" (1942), citando Freyre,

mostra como o sistema colonial foi devastador e não deu chance alguma para o negro conseguir expor e desenvolver o seu verdadeiro eu, que foi “amputado”.

"Mas neste, como em muitos casos semelhantes, é preciso distinguir entre o papel de escravo e do negro, o que Gilberto Freyre acentuou com tanto acerto. A distinção é difícil: ambas as figuras confundem-se no mesmo indivíduo, e a contribuição do segundo se realiza quase sempre através do primeiro. Mas não é impossível, e de uma forma geral, o que se conclui é que se o negro traz algo de positivo, isto se anulou na maior parte dos casos, deturpou-se em quase tudo mais. O escravo enche o cenário, e permitiu ao negro apenas que apontasse em raras oportunidades. Já notei acima que outro teria sido o papel do africano na formação cultural da colônia se lhe tivessem permitido se não o pleno, ao menos um mínimo de oportunidade para o desenvolvimento de suas aptidões naturais. Mas a escravidão, como se praticou na colônia, o esterilizou, e ao mesmo tempo que lhe amputava a maior parte de suas qualidades, aguçou nele o que era portador de elementos corruptores ou que se tornaram tal por efeito dela mesma.". (JUNIOR, 1942, pg. 343)

Ainda sobre o tema, Antônio Celso Ferreira, professor de história da UNESP, no artigo "Raça e Teorias Raciais nos Estudos de Darcy Ribeiro" (2016), lembra que o antropólogo mineiro via nas correntes científicas mãos que oprimiam e validavam a separação cultural no país.

"Darcy Ribeiro, ao perceber que as fronteiras entre o discurso científico e o político se dissolveram, concebe o jogo social em que essas teorias fizeram-se como justificativa científica para a manutenção de regras segregacionistas dentro do país. A imagem que essas ciências possuíam como detentoras da “salvação nacional” trazia a falsa neutralidade de suas posições perante os agentes sociais que as consumiam e as empregavam politicamente. Era uma arma poderosa para justificar a opressão. Assim, a legitimidade dos aparatos da medicina e direito que se posicionavam em relação a estes paradigmas raciais da ciência formaram um sustentáculo para a validação das diferenças na sociedade." (FERREIRA, 2016, pg. 268)

Eugenia

Mas, e quando uma corrente científica é tão assustadora e cruel que parece até se distanciar das outras vertentes, mesmo que essas já tenham sido prejudiciais o bastante para índios, negros e ao povo afro brasileiro, o que pensar? Essa é a Eugenia. Nascida na Inglaterra, aproximadamente, nos meados do século XIX, se iniciou com Francis J. Galton, que já

influenciado pelo pensamento Darwinista, tinha a proposta de esterilizar os humanos fracos de corpo e mente, e de raças inferiores, acreditando que a habilidade humana viria de natureza e não do ambiente. Difícil imaginar aonde isso chegou? Isso mesmo, em Adolf Hitler, no Nazismo e sua supremacia ariana alemã. (GONÇALVES, 2006)

Contudo, já nos basta o dogma brasileiro, e por aqui o processo eugênico também foi profundo e chegou até às salas de aula. Diz o historiador, Jerry D'ávila, em “Diploma de Brancura”, (2006).

“Os eugenistas consagravam seus objetivos como o ideal de uma “raça brasileira” (...) Os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas culturais africanas e indígenas (...) O artifício que permitiu que tanto brasileiros quanto estrangeiros aceitassem essa ideia – Eugenia como mito orientador da nação – está na forma pela qual a prática da eugenia ocultou o tratamento da hierarquia racial sob uma linguagem científico-social que desracializava e despolitizava a imagem da sociedade brasileira. ” (D’ÁVILA, 2006, pg.56)

Utilizar o currículo, elemento chave para a dispersão de diretrizes políticas educacionais, uma das ferramentas pedagógicas mais poderosas, foi um trunfo eugênico. Os pesquisadores, Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flavio Moreira, em “Currículo, Cultura e Sociedade” (2005), esclarecem o porquê:

“O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.” (TADEU DA SILVA E MOREIRA, 2005, pgs. 7 e 8)

A Eugenia, no Brasil, era vista como um “arremate” a correntes citadas antes aqui, como o positivismo, pois seus limites não ficavam à espera de uma limpeza por questões de “Eras” ou “Estados”, eles iam à higiene geral, da cultura e de seus indivíduos, no tempo presente. Assim seus seguidores e cientistas pregavam até o controle de reprodução de “grupos

indesejados” através da esterilização forçada. Os eugenistas brasileiros como ressalta D’ávilla, em “Diploma de Brancura” (2006), queriam o fim da degeneração nacional.

“A eugenia brasileira era defendida por uma confederação de médicos, cientistas e cientistas sociais unidos por seu desejo nacionalista de ver o Brasil sair da beira da degeneração provocada pela mistura de raças e culturas, e pela pobreza e costumes primitivos e insalubres. ” (D’ÁVILLA, 2006, pg.54)

Nessa luta pelo fim a qualquer custo da chamada “degeneração” viam os eugenistas tupiniquins que as escolas eram um dos principais instrumentos de combate. Assim, as transformavam em espécies de laboratórios eugênicos, *“onde ideias de Raça e Nação eram testadas e aplicadas nas crianças” (D’ávilla, 2006, pg. 54), “Diploma de Brancura” (2006).*

As correntes científicas, no Brasil, atingiram seu objetivo de “segurar” uma possível melhora no quadro de diferença social entre negros, mestiços e brancos no pós-abolição. Com o fim da escravidão pelo mundo, surge o assalariado, porém, aqui, ele não deixaria de ser “menor”, inferiorizado. Não haveria um lado positivo para a geração de afro-brasileiros no início do século XX, muito menos uma identidade.

Miscigenados, segregados e esquecidos

Com a proclamação da República a elite branca se consolida através de seus filhos que iam cada vez mais à Europa para estudar e voltavam “Doutores”. Assim, doutores e cientistas estabelecem que “bom” é aquele que possui um diploma e teses a discutir. O futuro e o avanço eram a bola da vez. Agora, me diga, como descendentes de negros teriam esses diplomas? Não teriam. Mas, fora das senzalas, a sua cultura gritaria forte através das artes, a procura de encontrar um lugar dentro de uma identidade nacional mista: negra, indígena e branca.

As preocupações pelo alastramento do pensamento branco segregador e excludente atingiram um dos maiores escritores brasileiros de todos os tempos, se não, o maior, Machado de Assis. Marli Fantini Scarpelli em sua tese “Machado de Assis: Entre o preconceito, a abolição e a canonização.” (2008), relata o fato.

"Ao denunciar e prenunciar, pela ficção, a recorrência ao racismo — uma das piores facetas da ideologia escravagista — Machado de Assis alerta para o perigo de apagamento da afro-descendência no Brasil, visto a ameaça de ser esta abortada desde sua gênese." (SCARPELLI, 2008, pg.1)

Em uma crônica sobre a abolição da escravidão, publicada no jornal Gazeta de Notícias, Machado ironiza o poder da alforria e os futuros "assalariados".

"Bons dias! Eu pertenço a uma família de profetas après coup, post factum, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário fôr, que tôda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar. Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembléia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo. No golpe do meio (coup du milieu, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as idéias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas idéias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza: “— Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...” ”. (DE ASSIS, em 19 de maio de 1888)

Machado morreu em 1908 e anos mais tarde virou símbolo da ascensão social negra através da força cultural literária, na virada para o século XX. Quebra de classes que passou a ser

vista como possível para negros e mulatos, no mesmo período, também através de outra manifestação cultural que é considerada um dos pilares da identidade brasileira, o futebol.

A mestra Fernanda Ribeiro Haag no artigo, "Mario Filho e O negro no futebol brasileiro: uma análise histórica sobre a produção do livro" (2014) relata a intenção do jornalista Mário Filho, irmão de Nelson Rodrigues, com o livro que marcou uma geração pela coragem que teve.

"O negro no futebol brasileiro foi publicado pela primeira vez em 1947 tendo como tese central que o futebol seria o meio pelo o qual o negro e o mulato conseguiriam ascender socialmente. Ao longo do livro, Filho desenvolve uma historicidade própria do futebol brasileiro partindo de um início elitista e branco para alcançar ao final a democratização racial. Outro aspecto essencial do livro é a sua intenção de construir uma identidade brasileira a partir do futebol. A especificidade do Brasil originada pela miscigenação também estaria representada no esporte." (HAAG, 2014, pg.5)

Sobre a especificidade, citada por Haag, Lilia Schwarcz em "O Espetáculo das Raças" (1993) faz a ressalva de que a elite branca brasileira, desde o meio do século XIX, havia tirado seu foco da cultura negra e passado questionar a mistura de grupos étnicos de forma geral.

"Na verdade, embora uma vertente pessimista de interpretação seja antiga entre nós, ela se radicaliza em meados do Séc 19, quando o Brasil para vários viajantes, representará um "exemplo de nação degenerada de raças mistas". [...] É necessário destacar a força e a relevância desse tipo de interpretação pessimista, que via no Brasil um "modelo da falta e do atraso" em função de sua composição étnica e racial. [...] É preciso pensar na interpretação local." (SCHWARCZ, 1993, pg. 36)

A chamada miscigenação brasileira, a amálgama cultural que formaria a identidade, citada por Stuart Hall, que não teve e não tem espaço em terras colonizadas, veria brancos fazerem negros se pintarem de pó de arroz para jogar o esporte inglês recém-chegado ao Brasil. Além disso, não podemos esquecer que para chegar ao patamar de ídolo através do futebol, negros e mestiços tiveram que suportar e driblar outros constrangimentos. Quem "de cor", como eram chamados, encostasse em um branco durante o jogo era reprimido, assim, dizem

as histórias dos campos, surgiu a “ginga” do futebol brasileiro, pois para não tocar nos brancos, negros e mestiços os driblavam com maestria.

Na arte do drible, no poder da literatura, e na música também. Enquanto, tentavam empurrar os negros para baixo, eles rompiam as classes através de seus dons culturais. As melodias raivosas dos sambas canções de Wilson Baptista, considerado um malandro da Lapa que apenas manchava a imagem do ritmo, contestavam os versos de Noel Rosa, filho da classe média que quase se formou em medicina, e assim por diante, abalaram o Rio de Janeiro no início do século XX. Entre um refrão e outro a disputa entre gerações diplomadas e “marginais” continuava a trilhar sua história.

CAPÍTULO 3

POR DENTRO DAS ESCOLAS

Primeiros passos

Em busca de acompanhar se de fato, após o surgimento da lei 10.639/03, o quadro de aplicação do ensino da história e cultura afro brasileira vem sendo implementado, procurei investigar a rotina didática de duas escolas, uma particular e outra municipal, quanto ao tema, na cidade do Rio de Janeiro.

Minha análise buscou entender ambientes micros para compreender o todo, através desses dois exemplos. Também fiz questão de utilizar uma escola municipal e outra particular por que em uma metrópole de alta contradição social, para mim, o êxito da pesquisa seria ainda mais latente. Vale ressaltar, que as duas instituições estão localizadas na Zona Sul da cidade. Dois polos distintos em um mesmo cenário tendo que ensinar o mesmo conteúdo a pessoas com valores culturais e históricos diferentes.

Passei três meses recolhendo informações nas duas escolas. Essas que terão seus nomes preservados por conta da sensibilidade do tema dentro do meio, da mesma forma como os profissionais envolvidos no presente trabalho. No colégio particular obtive meus resultados no dia a dia, já que trabalhava no local. As turmas acompanhadas não eram as quais eu trabalhava diariamente, eram de ensino fundamental, o que para mim só aumentou o desafio, visto que nunca havia trabalhado com essa faixa etária, de nove a onze anos. Na instituição pública programei visitas com a escola em um acordo com a direção da mesma. Durante cerca de três meses compareci às aulas duas vezes na semana. É importante deixar claro que já conhecia o espaço, pois havia feito dois anos de mediação, trabalho com crianças especiais, e também dois meses de prática de gestão escolar.

Arrematando essa breve introdução é necessário salientar que junto da pesquisa de campo irei analisar e comparar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cada uma das escolas. Os PPPs são como identidades dos colégios, que nos apresentam os princípios que norteiam o trabalho e os valores a serem seguidos e desenvolvidos pelos profissionais que ali

trabalham. Mecanismos que as escolas pretendem usar como meio de transformação com seus “sujeitos alunos”.

Escola Municipal

Minha escolha de pesquisar dentro uma escola municipal, na qual já havia trabalhado fazendo mediação e prática de gestão escolar, como citei na introdução, foi motivada não pelo conforto, mas, sim, por um caso que durante o período pré pesquisa, me marcou.

Me lembro que certo dia durante o período de medição estava no refeitório acompanhando o aluno especial com quem eu trabalhava e observei o conflito entre dois alunos negros, de aproximadamente oito anos, na fila da merenda. As merendeiras e a inspetora chamaram a atenção dos dois, mas não foram atendidas. Sendo necessário que chamassem a diretora adjunta, branca – aqui sendo necessário frisar sua cor. Esta também não conseguiu apaziguar os ânimos. Os jovens começaram a discutir com a mesma. Assim, chamaram a diretora geral, negra - aqui também sendo necessário frisar a cor. Ao entrar no refeitório a diretora geral chamou a atenção dos dois, foi atendida e os levou para uma sala reservada. Por que mencionar a cor de pele das duas citadas? Pois, no dia seguinte a confusão, a mãe de um dos envolvidos, também negra, foi à escola e já chegou no portão do colégio chamando a diretora de “macaca”. Aos desdobramentos do caso não tive acesso, mas quando decidi que meu tema de estudo no projeto monográfico seria a lei 10.639/03, logo me veio à cabeça que em um local onde conflitos raciais são tão presentes, inclusive entre personagens da mesma cor, diariamente, o ensino da história e cultura afro brasileira seria um desafio como também necessário.

Para o primeiro contato no retorno à escola procurei justamente a então diretora, que na época citada acima, era a diretora adjunta envolvida no conflito e também professora da turma do aluno especial com quem trabalhei. A procura foi direcionada, pois me foi passado por profissionais do meio que se eu levasse o caso antes à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) haveriam empecilhos por conta da burocracia e também pelo tema da pesquisa.

Outro receio que me afligia no início seria o primeiro contato com a professora regente da turma que seria acompanhada, já que ela era o personagem que sofreria o impacto direto

do emprego da lei no ensino. A mesma que precisava lecionar todas as outras matérias, além de História, que já pedia o emprego do tema, tinha que abordar a lei com interdisciplinaridade.

No texto da lei três matérias são citadas como principais pilares da inclusão do ensino de história e cultura afro brasileira, sendo elas: Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Embora tenha de haver desenvolvimento do trabalho em todo currículo escolar, como aparece no (Art. 26-A 2º§) posto abaixo:

“Art. 26-A.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

Porém, os receios foram caindo aos poucos. A diretora me apresentou e informou a professora e a turma de 5º ano, formada por crianças de 9 a 11 anos, que eu iria fazer a pesquisa. Contudo, somente a professora sabia do conteúdo do trabalho. O que achei importante, pois acredito que os alunos estando a par do tema poderiam mudar sua postura natural.

No primeiro dia, notei que a turma era majoritariamente constituída por negros. De 27 alunos, aproximadamente, apenas quatro eram brancos. No entanto, as brincadeiras racistas entre eles eram constantes e tratadas com naturalidade, até certo ponto, onde a figura da professora aparecia, ou não. Enquanto ela estava na sala as ofensas eram veladas, quando fora, o que acontecia com frequência, os conflitos vinham à tona.

Apesar de estarem todos no mesmo ano do ensino fundamental os alunos apresentavam diferenças gritantes em seus níveis de aprendizado. Enquanto uns tinham dificuldades em interpretar textos, outros escreviam redações coerentes, de qualidade. A turma em modo geral tinha muita dificuldade em matemática. A professora costumava resolver as questões das provas no quadro negro antes de entregar as mesmas, modificando apenas alguns dos algarismos, o que a meu ver parecia uma facilitação a fim de fazer com que aqueles alunos alcançassem resultados positivos mesmo sem possuírem conhecimento para tal.

Em sua rotina de estudo de matemática as crianças utilizavam apenas as apostilas dadas pelo município. Acredito que por isso eles demonstravam alegria ao ver um novo adulto na sala a quem eles pudessem recorrer, já que por mais que a professora facilitasse nos momentos de avaliação, a mesma não demonstrava muita disponibilidade para tirar dúvidas durante exercícios ou correções. Mesmo assim a professora costumava dizer que a turma era desinteressada e apontava alguns alunos como repetentes recorrentes. Como pesquisadora, esses elementos mesmo que não ligados ao objetivo final do trabalho são de extrema importância na construção do ambiente que deveria receber o conteúdo da lei.

Conforme os dias iam passando a dúvida de quando veria o emprego da lei no ato me afligia. Pensava: “Como ela irá passar a eles o conteúdo da lei, se as aulas são apenas de Matemática e Português?”. Após dois meses e meio tive minha resposta, não passaria. Isso mesmo, durante o período que frequentei a escola apenas essas duas matérias foram lecionadas.

Com um mês percorrido fui questionar a professora o motivo pelo qual outras matérias, como História, não tinham aparecido até então, e ela me respondeu que estava difícil trabalhar outras disciplinas, pois era ano olímpico na nossa cidade. No momento pensei porque ela não havia utilizado os jogos para incorporar a disciplina História e dentro dela a lei, para mim seria algo natural a ser feito. Mas com o tempo pude entender que não é uma questão de “falta de tempo”, era uma priorização de disciplinas como matemática e português e uma desvalorização da importância de disciplinas como História, Geografia e Arte.

Mesmo em novembro, mês em que as escolas costumam ter uma movimentação diferente por conta do Dia da Consciência Negra, que é lembrada 20 de novembro, nada foi trabalhado com as crianças, nada relativo ao dia e a lei. Teria sido consequência da modificação do calendário escolar por conta dos jogos olímpicos? Mesmo que com a mudança no calendário por conta dos jogos, o tempo tivesse ficado apertado eu presenciei a turma sozinha na sala sem nenhuma atividade por diversas vezes. A professora tinha o hábito de chegar atrasada, de os deixar ociosos, de sair da sala com frequência e após todos esses buracos onde poderiam ter sido trabalhadas inúmeras atividades diversificadas além de matemática e português, ela ainda o costumava liberá-los mais cedo, com a justificativa

de que não tinham mais tempo para recreação e por isso ficavam estressados em sala de aula.

Durante o período em que trabalhei na escola, anterior a pesquisa, cheguei a presenciar projetos relacionados a diversidade e cultura, mais um fato que me causou estranhamento. Mas estranho mesmo me soou a revolta de uma das crianças quando ofendida com xingamentos racistas. A menina, que tinha 9 anos, era a única da turma que demonstrava ter conhecimento de que racismo era um crime previsto em lei. Ao ser constantemente atacada por seus colegas gritava: “Racismo é crime. Vou botar vocês todos na justiça. Vocês e seus pais vão ser presos. ”. Acreditei, naquela hora, que seu embasamento, uma surpresa para mim, vinha por conta de ser ofendida recorrentemente por seus colegas.

Não sei dizer de onde havia vindo a sua conscientização. Poderiam ter sido os pais ao serem interpelados por ela em casa, ou, ela mesma poderia ter visto algo relacionado a criminalização do racismo em programas de TV, já que no Brasil a cultura e história afro brasileira e seus desdobramentos são em grande parte disseminados e absorvidos através da grande mídia. O problema é que o conteúdo vindo das grandes emissoras é, geralmente, a versão europeia da história. E, neste caso, a escola que deveria está dando o suporte para seu esclarecimento sobre seus direitos e deveres justificava sua falta com jogos olímpicos.

Voltando à linha de pensamento, acho necessário fazer uma ressalva quanto ao dilema que me veio à cabeça na época com o caso citado acima. Não estaria o professor “sozinho” nessa jornada do emprego da lei? Pois não presenciei em momento algum um plano de inserção ou algum tipo de orientação a respeito do tema por parte da escola. Baseada no que vi e vivi naquele ambiente, penso que exista um “professor cidadão” carregando uma bagagem pessoal e que sem alicerces institucionais para margeá-lo no desenvolvimento desse projeto tão complexo, podem aparecer entraves em conflitos éticos e morais entre os personagens que ali estão.

Essas barreiras invisíveis são comuns ao dia a dia de uma sala de aula, porém, em um país com histórico escravista como o nosso as coisas não são tão “invisíveis” quanto parecem ser. Lembro de uma outra tarde em que a professora saiu da sala e eu, que estava em mais um dia da minha rotina de pesquisa, fui abordada por uma das crianças. A mesma menina que me surpreendeu pelo conhecimento a respeito da criminalização do racismo. Ela falou

que um outro aluno havia a chamado de “macaca”. Por impulso, pedi para que o menino viesse a mim e dissesse o que aconteceu. Ele respondeu alegando que havia ofendido a colega, pois a mesma tinha xingado sua mãe. Nesse momento a professora retornou à sala e os alunos correram para ela dizendo o que o menino havia dito. Procurando resolver a situação a professora pediu para que todos sentassem em seus lugares e começou a conversa com a seguinte pergunta: “Quem aqui tem moral para chamar alguém de macaco ou preto?”. Questionamento que nos faz refletir se o ataque ao povo negro seria uma questão de “moral”. Seguiu o monólogo passando por homossexualidade e holocausto, e o finalizou dizendo: “Até pouco tempo negro não ia a escola, judeus estavam sendo mortos e gay não andava se beijando. Hoje, está todo mundo aí e a gente tem que viver. ”.

O tipo de abordagem feito pela professora não está em questão, contudo, pela ótica da pesquisa vi essa tarde como um dos momentos em que discussões a respeito da cultura e história afro brasileira poderiam ter sido utilizadas. Mas como não há um direcionamento, no caso, através de uma formação continuada que norteie esses profissionais, dificilmente, para mim, a profissional teria ferramentas para estabelecer um diálogo que esclarecesse e alcançasse o objetivo proposto pela lei.

Temas assim deveriam ser levados às reuniões pedagógicas. Encontros que acontecem periodicamente ao final de todo bimestre para discutir questões particulares das turmas e projetos a serem desenvolvidos, entre outros tópicos.

Projeto Político Pedagógico I

O projeto político pedagógico ou PPP da escola municipal em que fiz minha pesquisa foi elaborado por professores, pais representantes, equipe pedagógica e funcionários representantes de cada setor da instituição, por isso, o documento fica sendo propriedade de toda a comunidade escolar. Assim, qualquer um dos elementos formadores pode requisitar ou ter acesso ao PPP.

Mas, para quem é de fora as coisas mudam um pouco. Do momento que solicitei o documento à escola até o receber foram seis meses de espera. Dias e mais dias de desculpas para me entregar um arquivo de 42 folhas, incompleto. Porém, não por descaso, e sim, por que desde 2015 o colégio o aprimora, ou não o finaliza.

É de extrema importância que esse processo de conclusão seja mais ágil, pois, com o PPP em mãos, por exemplo, os pais de alunos, podem questionar se a escola vem cumprindo com suas propostas. Eles têm uma base documentada onde se orientar, ou caso queiram conhecer a filosofia da mesma antes de matricular seus filhos.

Para a construção desse projeto o colégio contou com a ajuda do Laboratório de Pesquisa, Estudo e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação/UFRJ (LaPEADE). O laboratório busca encontrar estratégias e soluções que auxiliem as escolas a superar entraves e deficiências do dia a dia. Como o documento propõe um modelo de auditoria, podemos encontrar registrado as práticas atuais da equipe e como gostariam de modificá-las. Isto fica claro logo na introdução do PPP.

“Uma das suas qualidades é que o projeto político pedagógico da ... retrata não apenas o que a escola é hoje, mas também aponta para o que pretende ser amanhã, tomando como princípio uma metodologia participativa, entendendo que é assim que se pratica a inclusão. Na sua organização e sistematização procurou manter o foco na inclusão de todos, pois pretende desencadear mudanças significativas na direção de uma cultura de formação educativa, política de qualidade e práticas inclusivas e transformadoras para todos os alunos que frequentam a”

Esse tipo de PPP/auditoria auxiliado pelo LaPEADE abre diversas oportunidades de diálogo a mais do que PPPs comuns, por exemplo, para que os professores registrem seus questionamentos em pautas, como no caso da escola que frequentei, onde as professoras expuseram suas insatisfações com o sistema de avaliação. Alunos que eram reprovados na escola foram aprovados pelo Conselho Extraordinário da CRE, ou seja, o mérito das avaliações ficou sob a decisão de um órgão administrativo. Abaixo está o tópico do quadro de registro deste caso.

3- As crianças são encorajadas a serem pensadores críticos e confiantes.

O que temos	O que queremos
<ul style="list-style-type: none"> Falta de cuidado com o material pode indicar falta de compromisso com o estudo? Meritocracia – a não reprovação 	

seria um instrumento de valorização. O Conselho Extraordinário da CRE aprova alunos que foram reprovados pela professora.	
---	--

<ul style="list-style-type: none">• O sistema de conceitos camufla a nota. O conceito acaba sendo dado de acordo com a impressão do professor. Falta um sistema de notas. A avaliação deveria ser mais severa. Isso implicaria aulas mais intensas.	
---	--

Contudo, como melhorar a qualidade das aulas sem dá-las? Ao mesmo passo que o modelo do PPP demonstra busca pelo aprimoramento do trabalho, eu, que pude acompanhar a rotina daquele ambiente, fico em dúvida se a qualidade das aulas realmente seria implicada caso a CRE desse 100% de autonomia ao docente na avaliação já que em grande parte do tempo as crianças ficam ociosas por falta da presença da professora na sala. O que significa que há tempo para que atividades bem elaboradas e de maior participação do professor aconteçam.

Me causou estranhamento o fato de no PPP constar a obrigatoriedade de 1h de aula de História por semana, dentre um total de 25h, e, como contei no corpo do capítulo, durante os três meses que frequentei a escola não ter visto aula alguma. Apesar de na prática as aulas de história não acontecerem, encontramos no documento as expectativas de aprendizagem para o ano da turma:

5º ANO

- *Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;*
- *Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;*
- *Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;*
- *Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;*
- *Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;*

- *Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;*
- *Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.*

A formulação da proposta me parece pertinente, a consciência da necessidade de se trabalhar estes pontos também fica clara, visto que determinam como necessário. Havendo consciência e registro dos objetivos fica mais palpável a possibilidade de se colocar em prática o desenvolvimento, mas ainda assim os pontos não são discutidos nem mesmo quando há abertura para as discussões. O que me faz retornar ao que me questionei acima. A qualidade das aulas está ligada a interferência da Coordenadoria Regional de Educação nas escolas ou temos um problema com a formação e comprometimento dos profissionais que estão em sala de aula?

Outro ponto a ressaltar, que também já foi citado no capítulo, é o fato de que na área de projetos do PPP não consta nenhum voltado especificamente ao conteúdo da Lei 10.639/03. Levando em conta que Carnaval e Festa Junina já são atividades comuns ao nosso calendário. Estes são os projetos que encontramos fixos no PPP para os anos letivos:

I – Carnaval

II- Aniversário da cidade

III - Festa Junina - este ano será na escola.

(Danças compartilhadas entre os turnos – manhã e tarde

Peja participando.)

IV- Aniversário da Escola – transformar em evento anual

1- pesquisar as fotos da escola.

2- entrar em contato com ex-alunos para participarem da festa

3- transformar esse evento em data comemorativa anual.

V- Semana da criança

VI- Encerramento

Não há um espaço para projetos que possam ser desenvolvidos ao longo de cada ano, o que me faz crê que a escola não desenvolve outros projetos além dos citados. Embora eu tenha visto projetos fora dos propostos no PPP no tempo em que frequentei a escola como mediadora, não no período de pesquisa. Talvez valha ressaltar que neste período a escola tinha como diretora regente uma profissional negra que demonstrava grande interesse em trazer temas como racismo e diversidade para o centro da escola.

Não quero dizer que somente profissionais de pele negra tenham interesse pelo trabalho com debates sobre debates étnicos e culturais, mas talvez haja naturalmente maior sensibilidade. Sensibilidade esta que apenas a vida acadêmica não contempla. Ter a história no sangue talvez tenha feito diferença no caso desta professora e diretora antecessora a esta atual.

Escola Particular

Antes de começar a falar sobre minha experiência na escola particular, acho importante deixar claro que não era um objetivo primário fazer um comparativo entre instituições de diferentes contextos. A mudança de rota se deu quando percebi uma movimentação no colégio em que trabalhava sobre o tema de minha pesquisa. Lá, o Dia da Consciência Negra foi fragmentado por todo o mês de novembro. Assim, percebi que poderia enriquecer meu estudo colocando realidades e conceitos opostos uns sobre os outros. Como disse na introdução desse capítulo, em uma cidade de diferenças sociais tão grandes não pude deixar essa oportunidade passar, de analisar como a Lei 10.639/03 seria empregada em ambos os locais. Ao mesmo tempo, nunca comuniquei ambos de que seriam comparados, pois para mim isso poderia mudar suas ações.

Facilitada por conhecer o ambiente não tive os mesmos receios iniciais que tanto me preocuparam na escola municipal. Além disso, na instituição particular o movimento interno foi diferente da pública, fui “desejada” pela professora da turma que utilizei na pesquisa e por sua equipe pedagógica, visto que elas pareciam enxergar como “propaganda positiva” a explanação do seu trabalho como objeto acadêmico.

A opção pela turma teve muito a ver com a professora, uma pedagoga também formada em história, que tinha em sua rotina de trabalho a prática de valorizar diferentes culturas através de atividades lúdicas e discussões com suas turmas. Esse caráter surgiu de sua dupla jornada que mistura escola pública, com crianças de 4 anos, e particular, com alunos de 9 anos, diariamente.

Conhecer as veias da história e formação nacional e poder ainda construir cidadãos no dia a dia, mesmo que ainda tão pequenos, fazia dela um coringa. Disse a professora em entrevista, sobre a lei 10.639:

³Na verdade, a lei faz com que a gente lembre que o trabalho deve ser feito. O que é importante, porque esses temas acabam passando um pouco despercebidos, sendo trabalhados de maneira muito estereotipada, de uma forma meio única em todas as escolas. Os trabalhos podem ser diferenciados. Se virou lei, havia algo faltando, mas ainda necessitamos de uma consciência das escolas sobre a existência desse “buraco”. É importante trabalhar sobre a cultura africana, cultura negra e mais importante ainda é falar da origem do povo brasileiro.

Ainda sobre a lei, a professora acredita na necessidade de trabalhar mais o tema em reuniões pedagógicas, pois não há aprofundamento nas ideias no dia a dia.

³Depende muito do professor, se é um professor que gosta de desenvolver o tema, que tem uma consciência política bacana e que consegue trazer coisas diferentes para os alunos, a coisa flui. Parte mais do professor que está na linha de frente, menos da direção. A direção se preocupa que as coisas aconteçam, mas não vejo uma discussão pra melhora do trabalho.

Quanto a sua jornada dupla, ela mostrava estar preparada para gerir essa duplicidade de espaços contrastantes. A professora apenas lembrou que não adiantava sua autonomia na escola pública, se não houvesse uma gestão institucional parceira, que auxiliasse no desenvolvimento do trabalho.

A sua turma no colégio particular tinha 14 alunos, sete meninos e sete meninas. Um grupo de crianças muito interessadas e envolvidos, mas as meninas com maior engajamento. A professora dizia sentir muita dificuldade com a questão do cumprimento de regras. Isso trazia ao ambiente da sala questionamentos diversos por parte das crianças, o que nem sempre era bom.

³ Entrevista feita com a professora da escola particular, na escola, em: 04:10:2017

Segundo a professora, eles eram individualistas de um modo geral e dentro dos projetos de viés social revelavam muitos preconceitos. No grupo, uma das crianças possuía espectro autista, e as outras mostravam dificuldades na interação com ela. Eles tinham preconceito com a sua inclusão, mas também com questões sociais. Quem nasce na favela era considerado na maior parte das vezes bandido ou traficante. Algo que não ficava restrito a sala dela. Ela ratificou que na escola particular em que trabalha não existe e não se fala sobre racismo direto. De acordo com a professora, a instituição privada é essencialmente branca, onde se pode contar nos dedos quantos negros tem. O racismo direto, conforme a professora, acontece fora dos olhos de seus alunos. Então, não é uma coisa vivenciada, experimentada, por mais que a maioria dos funcionários sejam negros.

Eu também não havia presenciado ações claras de racismo no período de pesquisa, mas questões de cunho social, sim. Por exemplo, crianças falando com surpresa: “Sabia que vi um pobre na rua? ”. Não era fácil escutar e, tão pouco, ver coisas como no dia em que uma menina sujou o chão e disse que não iria limpar, que deveriam chamar a funcionária responsável pela limpeza.

A professora percebendo essa dificuldade em sua turma, iniciou um trabalho específico para a desconstrução desse dogma, através da leitura do livro “O ônibus de Rosa”. A obra conta a história de um avô que levou seu neto ao Museu Ford, em Detroit, com a intenção de lhe mostrar o ônibus de Rosa, mulher negra que desafiou a ordem preestabelecida quando se recusou a ceder seu assento a um homem branco nos tempos de segregação racial no sul dos Estados Unidos.

Dentro do colégio a inserção de leitura no dia a dia acontece com o esquema de ciranda de livros, onde os alunos levam para casa uma obra por semana e depois retornam com a mesma para que os demais tenham a mesma oportunidade. Discussões são feitas sobre o que foi lido em casa na sala de aula.

Compreendido esse cenário, uma das alunas levou o livro “O ônibus de rosa” para casa e, ao devolver, perguntou a professora se o *Apartheid* era uma doença, pois negros e brancos eram separados em todos os ambientes sociais. Nesse dia, a professora aproveitou o gancho vindo do questionamento da aluna e resolveu construir um projeto para debater o tema.

A educadora devolveu ao grupo a pergunta que a menina havia feito e, sem surpresas para ela, eles não tinham a menor noção do que se tratava. Após esclarecer o que havia sido o *Apartheid*, os questionou sobre seus sentimentos, se achavam certo ou errado. O interesse foi tanto que as crianças chegaram a se desentender para ver quem levaria o livro na ciranda.

O trabalho foi desenvolvido com as figuras do *Apartheid* nos Estados Unidos e na África do Sul, respectivamente, Martin Luther King e Nelson Mandela. Num outro momento iniciou-se um estudo da escravidão no Brasil e outras partes do mundo; Diferenças entre as abolições aqui, na Europa e na América do Norte.

O que mais me chamou a atenção no mural da turma, feito sob o tema “O ônibus de Rosa”, onde ficam expostos os trabalhos desenvolvidos em sala, foram desenhos e pinturas onde pessoas de várias etnias realizavam atividades juntos, em mesmos ambientes. Algo que me causou surpresa, já que na escola pública não havia visto nada nem parecido.

O desenrolar da atividade mostrou sua profundidade quando ficou claro através das imagens o sentimento positivo das crianças a respeito do tema. A equipe pedagógica da escola gostou tanto do resultado que levou o trabalho para o mural do corredor, uma espécie de prêmio e também uma forma de estimular a discussão em todo o espaço escolar. Na parte de cima do mural constava uma frase de Nelson Mandela que dizia: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”

Essa sempre foi uma linha constante no colégio. A valorização cultural acontece durante todo o ano letivo, em diversos espaços: dentro da sala de aula, dos projetos, das aulas extracurriculares e nas festividades. Mas, mesmo com um bom trabalho na área, professores e equipe pedagógica da instituição particular não estavam livres de “escorregões”, pois como também foi falado a respeito da professora da escola municipal, profissionais educadores carregam consigo uma bagagem de vida que no dia a dia não está alheia ao ambiente de trabalho. Seus desafios começam justamente em filtrar essa herança. O que nem sempre é vencido. Me recordo de quando um dos professores classificou seus

alunos de “crianças de escola municipal” ao repreendê-los, pois a brincadeira havia passado a ser bagunça. Pareceu que não só os “pequenos” tinham problemas com questões sociais.

Projeto Político Pedagógico II

Prezando pelo rebuscamento político e uma oratória firme e confiante o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola particular se mostra objetivo. Recheado de um discurso cativante, o documento utiliza tópicos e poucas vezes apresenta uma autorreflexão. Basicamente fala de seus alvos institucionais e educacionais para cada ciclo. Logo no início do documento encontramos três tópicos sobre os objetivos institucionais:

- 1. Formar com excelência pedagógica e educacional seus alunos.*
- 2. Constituir uma equipe pedagógica comprometida com a proposta pedagógica do ... e ajustada profissionalmente.*
- 3. Manter constante parceria com as famílias de seus alunos de modo a reforçar princípios educativos comuns.*

O documento não dá brechas a pais e professoras para construí-lo. A interferência externa é “evitada” de uma forma unilateral com definições de rumos e metas, como podemos observar neste trecho:

O...tem significativas ações pedagógicas que levam o aluno a:

- Aprimorar o processo de leitura e compreensão de textos e suas variadas funções;*
- Desenvolver o domínio do texto escrito buscando autoria e capacidade de se comunicar com originalidade e clareza;*
- Construir progressivamente o raciocínio lógico e as habilidades necessárias para o desenvolvimento do conhecimento matemático;*
- Perceber as relações entre as várias disciplinas do currículo e seus conteúdos, adquirindo assim, instrumentos que facilitem novas e contínuas aprendizagens;*
- Desenvolver o pensamento crítico, aprender a ouvir e a opinar, desenvolvendo a capacidade de um comportamento cooperativo com o grupo, valorizando o diálogo;*
- Refletir sobre o conhecimento e perceber que o mesmo está em constante transformação e, por isso, manter viva a curiosidade e o desejo de estar aberto para novas aprendizagens.*

Para mim, falta uma maior interação simultânea dos atores que formariam a comunidade escolar. Procurei saber com uma das professoras, se em algum momento ela tinha recebido

o PPP, a mesma me disse que não e que jamais havia, se quer, visto o projeto, mesmo estando lá desde a época de estagiária. Seu único contato com algo parecido ao documento foi a proposta pedagógica no site da instituição que se encontra resumida da seguinte maneira:

*O trabalho pedagógico do ... instiga a curiosidade da criança e, a partir de um ambiente educador, permite o desenvolvimento de personalidades criativas e autônomas, sempre engajadas no processo de aperfeiçoamento pessoal, ao mesmo tempo, sensível e solidário em relação ao outro. A nossa proposta pedagógica, baseada na filosofia humanista, reconhece as características da criança e favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades. Apresentamos os conteúdos de forma interdisciplinar, de acordo com a faixa etária. O planejamento da rotina escolar valoriza o exercício de práticas sustentáveis, a cultura brasileira e contempla o interesse do grupo. O trabalho educativo do Espaço Educação é composto por **projetos pedagógicos específicos de cada turma e projetos pedagógicos institucionais**.*

Contudo, para quem trabalha no colégio diariamente, a pouca participação nos caminhos a serem tomados fica apenas no discurso, na prática a aplicação do PPP, que nem entregue foi, é feita de modo menos enrijecido. Professores e equipe pedagógica se procuram e conversam constantemente. Além de reuniões semanais que trabalham questões rotineiras e o planejamento dos projetos de cada turma. Nesse momento, tive dúvidas sobre a necessidade do documento físico, seria um burocrático diário para constar que os nortes educacionais estavam registrados? Ou o afastamento dos profissionais do PPP seria uma medida protecionista da escola sob suas diretrizes?

Dúvidas a parte, é necessário ratificar a execução minuciosa das ideias do projeto político em alguns pontos, como na área de projetos. Onde o próprio documento lembra que desde a Educação Infantil as crianças têm oportunidades de votar pelos temas dos seus planos de estudo. O que para a escola valoriza e potencializa o conceito de interdisciplinaridade, tão importante quando pensamos na Lei 10.639/03.

Outro mecanismo utilizado pelo colégio que também ajuda no uso da lei é o de turmas do mesmo ano poderem fazer trabalhos independentes. Além dos projetos de turma, a escola mantém projetos permanentes onde todos os discentes desenvolvem atividades gerais relacionadas a temas fixados em PPP, sendo eles: Olimpíada esportiva; Grito de Carnaval;

Semana Literária; Festa da Família; Festa Junina; Criança toca para criança; Projetos de Ciências; Diversidade Cultural – Manifestações Folclóricas; Semana dos Jogos Matemáticos; Mostra de Animação e Pastoril.

O Projeto Político Pedagógico deixa claro também que o serviço de atividade no contra turno ou horário integral é uma opção a mais para as famílias. Dentro dele a Capoeira surge como uma atividade que tem como objetivo, segundo a própria escola, de integrar a cultura africana e a cultura brasileira. Uma mostra de como o conteúdo exigido pela lei pode não só ser passado às crianças dentro de sala de aula.

Duas faces da mesma moeda

Achei importante sobrepor realidades em um comparativo para obter ainda mais resultados em minha pesquisa. Polarizar minhas experiências nas escolas pública e particular era quase uma obrigação no método, já que ambas existem em um meio de dicotomias sociais. Ao analisar uma delas sempre a outra vinha em minha cabeça, era inevitável imaginar o que viria acontecer ou lembrar do que havia vivido.

Outro ponto que sempre levei em consideração era onde estavam essas escolas, numa cidade desigual e injusta. Pensava que as histórias que cada aluno carregava consigo faria com que o conteúdo da lei 10.639/03, se trabalhada, é claro, mexesse com ele de uma forma única. O problema é que depois de meses de pesquisa, percebi que o aluno de colégio municipal tinha uma consciência maior dos atores sociais, ou seja, o pobre tem mais noção da existência do rico do que o contrário.

Assim, acredito que se tivesse sido trabalhada na escola municipal, a lei teria gerado nos alunos um sentimento reativo, enquanto, na particular, como o tema é uma novidade, como elemento, faria com que os alunos deixassem de ser alheios ao mundo externo e os daria uma maior consciência do todo em que vivem.

Para equilibrar esse desnível social um instrumento fundamental é a atuação do professor. Embora a professora da escola particular tenha tido um trabalho mais específico com as crianças, ficou nítido para mim a deficiência da formação continuada das duas profissionais em relação ao desenvolvimento da lei.

Mesmo que o colégio particular saia na frente por ter em sua programação de projetos um maior leque de opções em relação a diversidades culturais, que vez ou outra pode esbarrar no tema da lei, não percebi intenção em suas ações a respeito da cultura e história afro brasileira.

Já na instituição municipal, se a lei mal foi trabalhada, seu trunfo está na parceria com a UFRJ, através do Laboratório de Pesquisa, Estudo e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). A sociedade com a faculdade federal faz com quem o colégio público tenha grandes avanços na estruturação de sua proposta pedagógica, em relação a escola particular. Pois, o LaPEADE sugere uma maior e democrática interação dos atores nas diretrizes tomadas pela escola. O que possibilita que o colégio esteja sempre se atualizando, pois, o PPP está sempre em movimento.

Algo que pelo que eu vi na prática não garante uma qualidade na construção do indivíduo. Já que na escola particular, mesmo com um projeto pedagógico conciso e estável, a preocupação e o comprometimento com a construção do aluno sujeito/ser humano é maior.

Considerações Finais

Depois do período passado nas escolas, observando as rotinas dos dois ambientes, presenciando quase que diariamente, na instituição pública, agressões de âmbitos racistas e observando a surpresa dos alunos da escola particular enquanto perpassavam por temas que esbarravam na história negra, fui buscar com a pesquisa respostas dessa fuga e omissão de uma origem que todo brasileiro tem, a africana.

Resolvi começar a procurar pela primeira figura negra significativa que é apresentada às crianças brasileiras e, conseqüentemente, a mim também, que já fui uma delas, Zumbi dos Palmares. Ao iniciar essa busca sobre a história do primeiro guerreiro negro a quem somos expostos no ambiente escolar, me dei conta de que ele foi, sem dúvida, um dos grandes pioneiros do que compreendo ser o movimento negro brasileiro. Esses grupos de resistência, que se iniciaram nos quilombos lutando contra a escravidão, e no decorrer dos anos, após abolição passaram a usar novas ferramentas para resistir contra o racismo desvelado, podem ser feitos de ponte para inserção dos conceitos da Lei 10.639/03.

A fim de exterminar a raça que cada dia apresentava mais politização e consciência de seus direitos e por isso não se deixavam mais explorar, os cientistas, elite brasileira que conseguia conquistar os diplomas que o povo negro, naquele momento, jamais conseguiria, passaram a usar a medicina e a educação como meios de mascarar o novo tipo de exploração e abuso que agora praticavam às custas do povo negro. A ciência que praticavam buscava um ideal de raça, que pretendia eliminar todo rastro de práticas africanas acreditando que isto aprimoraria o povo brasileiro. Esse trecho da história negra apresenta certa sensibilidade para ser levado à sala de aula, o que me faz pensar na qualidade da formação do profissional que terá como obrigatoriedade trabalhar este tema em sua sala.

Acredito que os profissionais que foram formados após a sanção da Lei 10.639/03, sejam eles na área de pedagogia ou em qualquer outro curso que tenha a opção de se fazer licenciatura, deveriam ter em seus currículos, se não pleno, suficiente embasamento para o que devem promover em salas de aula, afinal a lei contempla a interdisciplinaridade, não se limita as aulas de história. Um profissional que lidará com esse tipo de discurso precisa ser preparado para despertar em seus alunos uma nova perspectiva que talvez o faça se

encontrar e reconhecer, processo que, certamente, a essa altura, levará tempo e cortará na carne.

Apesar de uma das professoras acompanhadas ser também uma historiadora, percebi que a lei não é aplicada na escola em que trabalha, pelo menos, não intencionalmente. O espaço particular desempenha um trabalho que contempla a diversidade de modo que não abrange a temática que a Lei 10.639/03 impõe. Desta forma, o trabalho não é suficiente para lidar com o racismo existente externo à sala de aula. Por ser um tema que a professora apresenta certa afinidade, a mesma desenvolve as atividades quase que inconscientemente, sem apresentar noção da necessidade e importância do trabalho que desempenha.

No espaço público pude observar significativa limitação da professora em relação à lei. Quando questionada durante a entrevista sobre a regra que a lei estabelece, a mesma disse desconhece lá. No período em que passei em observação na escola, nem mesmo as aulas de histórias existiram. Não posso afirmar que esta instituição representa toda comunidade de escolas públicas do estado, mas me faz pensar que a maior autonomia de um professor de colégio público pode deixar brechas para um trabalho com menos qualidade, visto que o mesmo conta com a segurança de que em cargos públicos não acontecem demissões.

Talvez se a professora do colégio particular não tivesse feito uma graduação em história, também trabalhasse priorizando as disciplinas de português e matemática, sem que conseguisse ao menos e minimamente discutir diversidade em sua sala. Portanto a lei ter sido aprovada e ter o suporte de diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais não garante a eficácia do trabalho e nem mesmo garante a aplicação.

Referências

BATISTA, Vera Malaguti. O positivismo como cultura. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica Rio de Janeiro: vol. 8, no .2, maio-agosto, 2016, p. 293-307.

Disponível em:

<http://www.historia.uff.br/revistapassagens/artigos/v8n2a52016.pdf>

D'avila, Jerry, 1970 – Diploma de Brancura: politica social e racial no Brasil. – 1917 – 1945/ Jerry D'avila; tradução Claudia Sant'Ana Martins. – São Paulo. UNESP, 2006.

DE ASSIS, Machado. Gazeta de notícias, 19 de maio, 1888.

DEZIDERIO, Diego. O dever da memória e a lei 10.639.2015. Disponível em:

http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1442855197_ARQUIVO_diegodezide rio.pdf

DOMINGUES, Petrônio. Entrevista A caminhada do movimento negro no Brasil. in site Nexo Jornal, 2015:

<https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/11/24/A-caminhada-do-movimento-negro-no-Brasil>

DUARTE, Elaine Cristina Ferreira. Tráfico de escravos in site:

<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=384&sid=60>

ENTREVISTA com professora da escola particular, 04/10/2017.

ENTREVISTA com professora da escola municipal, 27/09/2017.

FERREIRA, Antônio Celso. DE CARVALHO, LEONARDO DALLACQUA. Raça e teorias raciais nos estudos de Darcy Ribeiro. São Paulo, 2016. Disponível em:

<file:///C:/Users/Larissa/Downloads/21881-79660-1-PB.pdf>

FREYRE, Gilberto. Casa grande e Senzala. São Paulo. José Olympio, 1966.

FREYRE, Gilberto. Soldados e Mucambos. São Paulo. Global, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo. VIEIRA DE CARVALHO, Aline. Palmares, Ontem e Hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

GONÇALVES, Baptista Antônio, A eugenia de Hitler e o racismo da ciência, 2006. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2598/A-eugenia-de-Hitler-e-o-racismo-da-ciencia>

GONÇALVES E SILVA. Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/nota10/sites/br.nota10/files/330/diretrizes.pdf>

HAAG, Fernanda Ribeiro. Mario Filho e o negro no futebol brasileiro: uma análise histórica sobre a produção do livro. 2014. Disponível em: <http://www.uff.br/esportesociedade/pdf/es2306.pdf>

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. 1997

HANCHARD, Michael George. Orfeu e o Poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo. São Paulo. Eduerj, 2001

JUNIOR, Caio Prado. Formação do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro. Companhia das Letras. 1942

MANGOLIN DE BARROS, Cesar. O movimento negro ao longo do século XX: notas históricas e alguns desafios atuais. 2003. Disponível em: <http://docplayer.com.br/21273673-O-movimento-negro-ao-longo-do-seculo-xx-notas-historicas-e-alguns-desafios-atuais-1-para-que-possamos-compreender-a-trajetoria-dos-movimentos-negros.html>

MOURA, Clóvis. Dicionário da escravidão negra no Brasil. São Paulo. EDUSP, 2005.

O Clarim D'alvorada

A - 1924 – 3 de fevereiro

B – 1926 – BOOKER, 13 de maio

O negro na ditadura militar. Revista Raça. Brasil, 2016. In site:

<https://revistaraca.com.br/o-negro-na-ditadura-militar/>

A– Kany, Daniel

B – VIEIRA, Dojival

PAIVA, Eduardo França. Entrevista. Minas Gerais. Concentrava a maior população de negros do século XVIII in site: A cor da cultura, 2010:

<http://antigo.acordacultura.org.br/acao/programa/minas-gerais>

PEREIRA, Amilcar. “Por uma autêntica democracia racial”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. 2012

SCARPELLI, Marli Fantini. Machado de Assis: entre o preconceito, abolição e a canonização, 2008. Disponível em:

<http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca23/arqs/matraca23a04.pdf>

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças. Rio de Janeiro. Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. O fim do tráfico atlântico e as políticas de alforria no Brasil. 2008. In site:

<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/ricardotadeucairesilva.pdf>

TADEU DA SILVA, Tomaz. MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo, cultura e sociedade, 2005.

TRAPP, Rafael Prety. DA SILVA, Mozart Linhares. Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitária e ação política. Revista Jovens Pesquisadores. UNISC. 20011. In site:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/view/2252/1624>

ZENAIDE DE CASTRO, Maria. A formação continuada de professores na escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação (EAPE) referente a lei 10.639. 2011. In site:

http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3193/1/2011_MariaZenaideGomesdeCastro.pdf